

# A Pesquisa em Educação e o Debate Teórico- Metodológico: Ausência ou Possibilidade?

Natália Regina de Almeida<sup>(\*)</sup>

## Introdução

A trajetória da pesquisa em educação, engendrada em uma conjuntura histórico-social específica como fonte de produção do conhecimento no campo educacional, é uma problemática fundamentada não apenas em princípios instrumentais, técnicos, mas filosóficos e ontológicos. Nesse sentido, o ato de pesquisar não se resume a uma aceitação passiva, mas em uma atividade política, em busca de uma realidade concreta inserida em práticas sociais. Ao se tratar da prática da pesquisa no campo da educação, “é fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida” (Gatti, 2001, p. 75).

A investigação acerca da pesquisa em educação resulta no conhecimento e na relevância quanto aos processos educativos, em grande abrangência, uma vez que consiste

em projetos encaminhados a avaliar a orientação, prioridades, condições de produção e difusão, metodologias, procedimentos e estratégias da investigação educativa. Seu resultado vem dado por conhecimento acerca dos processos de investigação educativa (Vielle, 1981, p. 338).

Sendo assim, pensarmos sobre a produção do conhecimento, especificamente, da chamada questão teórico-metodológica que permeia a pesquisa em educação, configura-se em um desafio quando se trata da prática investigativa neste campo. O desafio citado está focado no desenvolvimento de meu trabalho de dissertação, que tem por objetivo central identificar, no pensamento de Miriam Limoeiro Cardoso<sup>1</sup>, as contribuições da sua análise sobre a questão

---

(\*) Pedagoga formada pela UERJ. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). E-mail: nataliauerj@yahoo.com.br

<sup>1</sup> Miriam Limoeiro Cardoso, graduada e pós-graduada em Sociologia, professora aposentada da UFRJ, tem se dedicado, especificamente, à área de teoria sociológica e de metodologia das ciências sociais. As contribuições teóricas de Cardoso que destaco são: *O mito do método* (1976), *La construcción de conocimientos: cuestiones de teoría y método* (1977), *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ* (1978) e *Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a "Introdução" de 1857* (1990).

teórico-metodológica para a pesquisa em educação. Em linhas gerais, trata-se de uma pesquisa teórica. O procedimento de investigação, considerando os objetivos dessa investigação, é a pesquisa bibliográfica, cuja referência teórica central são as análises desenvolvidas por Cardoso (1976, 1978, 1990). Com efeito, é sobre alguns aspectos que envolvem a pesquisa em educação de que trata o presente artigo.

### **O ato de pesquisar: significados de teoria e de metodologia**

O ato de pesquisar ou de investigar, de modo geral, diz respeito à maneira como produzimos conhecimento. A pesquisa começa por uma reflexão sobre o que vemos, através dos dados da realidade oferecidos pelo mundo empírico e, à medida que os questionamentos, as formulações de problemas surgem, passa-se de uma observação primeira para um quadro definido no contexto de concepções teórico-metodológicas. Nessa direção, há três condições fundamentais para um processo de pesquisa, que são: “uma produção de novos conhecimentos; um processo rigoroso de investigação; a comunicação dos resultados” (Beillerot, 1991 *apud* Lenoir, 2006, p. 1405). Assim, o ato de pesquisar é definido do modo que segue:

Conjunto de atividades metódicas, objetivas, rigorosas e verificáveis cujo objetivo é descobrir a lógica, a dinâmica ou a coerência num conjunto aparentemente aleatório ou caótico de dados, tendo em vista fornecer uma resposta inédita e explícita a um problema bem circunscrito ou contribuir ao desenvolvimento de um domínio de conhecimentos (Lenoir, 2006, p.1305).

Em linhas gerais, a ação de pesquisar está inserida em pressupostos teórico-metodológicos que estão fundamentados em concepções histórico-sociais e epistemológicas. Partindo desse contexto mais amplo, o pesquisador tem a oportunidade de construir seus problemas, objeto de pesquisa, e também de conceber o real. Sendo assim, explicitar o que venha ser teoria e metodologia, ainda que sinteticamente, se faz fundamental.

Pode-se conceituar teoria como um saber puro, sem vinculação com a prática. Ou ainda como “um construto racional sistemático em que diversas proposições se articulam segundo níveis de abrangência e complexidade variados” (Veiga-Neto, 1995, p. 17). Ou seja, teoria é instrumento norteador do trabalho investigativo, nas ciências humanas ou sociais. Ainda, destaco que teoria é “um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que nos orientam à obtenção de

dados e às análises dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido” (Deslandes *et al*, 1994, p. 19).

Teoria ou teorias possibilitam a formulação de categorias que resultarão em perguntas, questionamentos, possuindo importância na construção do conhecimento, pois “o objeto sendo construído pela teoria, a uma teoria mais rica e rigorosa corresponde um objeto mais específico e preciso” (Cardoso, 1978, p. 34-35), o que conseqüentemente, implicará na participação crítica do pesquisador, seja em educação ou nos demais campos do saber, com movimentos de reflexão, questionamentos.

Ao tratarmos de metodologia é válido dizer que não há uma definição unívoca de significado, porém “a metodologia de pesquisa reagrupa o conjunto das ideias diretrizes que orientam a investigação empírica”. “O conhecimento é assim entendido como um produto que é necessário testar ou validar (lógica da prova); como um processo cuja gênese deve ser reconstituída (lógica da descoberta)” (Lenoir, 2006, p. 1311). O que significa afirmar que a utilização de metodologia leva o pesquisador a refletir acerca da construção do seu objeto científico, sobre a realidade em questão, sem distingui-la das categorias de análise escolhidas.

Para além da explanação dos conceitos de teoria e de metodologia, é importante assinalar que a utilização de certa teoria implicará na perspectiva e na utilização de metodologias específicas e cabíveis que se coadunam com a mesma.

### **Apontamentos acerca da pesquisa em educação no Brasil**

O desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, segundo Gatti (2001), começa no século XX, a partir do momento em que se inicia uma preocupação científica com as demandas da área da educação. No entanto, somente no fim da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, o INEP, começam os estudos sistemáticos da referida área. O INEP como precursor de tais estudos impulsiona a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, o CBPE, e aos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais. Ambos, CBPE e Centros Regionais, tornam-se espaços destinados à formação e ao desenvolvimento de pesquisa científica. A década de 1950 é o período que demarca a institucionalização da política científica no Brasil,

a partir da criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) <sup>2</sup>. Assim,

A criação do CNPq em 1951 (Lei nº. 1.310 de 15 de janeiro) constitui importante marco nas relações Estado-ciência, estabelecendo, pela institucionalização do papel do Estado enquanto patrocinador direto de pesquisas, novo padrão de relacionamento pelo qual este assume explicitamente a condição e o apoio da atividade de produção científica (Romani, 1982 *apud* Schwartzman, 1979, p. 13).

Em relação a CAPES, esta se destinou à formação de pessoal de alto nível em todas as áreas do conhecimento e o CNPq à capacitação e formação de recursos humanos nas áreas científicas. Sendo assim, os objetivos da CAPES se destinam:

À promoção de uma campanha para melhoria do ensino superior no país e a realização de medidas destinadas a assegurar a existência de um quadro de técnicos, cientistas e humanistas suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e cultural do Brasil, oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos econômicos, condições para realizarem sua formação profissional ou científica de nível superior, bem como o seu aperfeiçoamento (Morel, 1979, p. 46-47).

É importante ressaltar que no período da década de 1950 até o início da década de 1960, as medidas tomadas visavam à formação de pessoal treinado para as necessidades do setor produtivo. A política científica foi fruto do fortalecimento estatal orientado pela iniciativa da expansão econômica.

Na década de 1960, com a implementação dos programas de pós-graduação no Brasil, mestrados e doutorados, a pesquisa no país foi impulsionada. No contexto dessa nova conjuntura, os Centros Regionais são fechados. A pós-graduação foi definida, no que diz respeito a sua natureza e aos seus fins, no Parecer CFE nº. 977/65. Neste documento, constam as duas modalidades oferecidas: a *stricto sensu* e a *lato sensu* <sup>3</sup>. Na modalidade *stricto sensu*, a pesquisa ou o ato de investigar é condição para a titulação de futuros mestres e doutores <sup>4</sup>. Nesse sentido, a pós-graduação “é o local onde os novos cientistas passam,

---

<sup>2</sup>Atualmente, o CNPq e a CAPES são denominados, respectivamente, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>3</sup> A pós-graduação *lato sensu* designa qualquer curso que se segue à graduação, como por exemplo, os cursos de especialização e aperfeiçoamento, e tem como premissa o ensino, sendo a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo proposto. A pós-graduação *stricto sensu* é organizada sob as formas de mestrado e doutorado, e seu elemento definidor é a pesquisa, sendo o ensino um mediador destinado a garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa, que é o ponto nodal para a formação do futuro pesquisador.

<sup>4</sup> Conforme o Parecer CFE nº. 977/65, aprovado em 3 de dez. 1965.

portanto, a desenvolver mais tarde suas atividades de pesquisa, principalmente após o ingresso nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (Neves, 1998, p. 45).

Ainda nessa década, “os estudos de natureza econômicos ganham destaque, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino etc.” (Gatti, 2001, p. 67). Vale salientar que o Brasil, durante a década de 1960, foi marcado por uma conjuntura de política desenvolvimentista que não deixava de influenciar os objetivos da pesquisa educacional.

Do final da década de 1960 até os dias de hoje, os cursos de pós-graduação constituíram o que é hoje conhecido como o sistema nacional de pós-graduação. Em linhas gerais, o modelo de pesquisador foi definido pela necessidade de desenvolvimento do conhecimento científico e da tecnologia. No momento de sua definição foi fundamental para a sustentação da sociedade brasileira promover a pesquisa e formar técnicos capacitados.

Ainda, segundo Gatti (2001), no final da década de 1970 e começo dos anos 1980, ocorreu um grande desenvolvimento de programas de mestrados e doutorados no campo da educação, além da formação de grupos sólidos de pesquisa, distribuídos em temáticas como alfabetização, formação de professores, ensino e currículos, educação de jovens e adultos, avaliação educacional, história da educação etc.

Abro um parêntese para destacar que no fim da década 1980 e nos anos 1990 o grande desenvolvimento de programas de mestrado e doutorado se deu por estímulos específicos à pesquisa e com avaliações periódicas. Também por redefinições de exigências por carreiras docentes universitárias, trazendo consequências substantivas para o quadro institucional, além da formação de grupos sólidos de investigação distribuídos em temáticas como alfabetização e linguagem, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, avaliação educacional, história da educação etc. Do ponto de vista metodológico, “nestes períodos ocorrem alguns problemas de base na construção das próprias pesquisas” (Gatti, 2001, p.68).

Até meados da década de 1990, os problemas de base na construção das próprias pesquisas estiveram relacionadas a questões de teoria e de método que estavam centrados na dificuldade de construção de categorias teóricas mais consistentes, bem como derivava “da influência da ‘agenda pós-moderna’ na área” (Moraes, 2005, p. 1357).

Destarte, ainda destaco que tais problemas fizeram com que a pesquisa em educação “mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado,

ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas” (Gatti, 2001, p.69).

Atualmente, as pesquisas no campo da educação têm sido desenvolvidas amplamente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, com um número considerável de pesquisadores que abordam tendências, possibilidades e limitações do trabalho investigativo.

Tal desafio é evidenciado na publicação de artigos em periódicos da área, uma vez que “diagnósticos e análises realizadas sobre a produção científica em educação são realizadas” (Campos e Fávero, 1994, p. 16). No conjunto dessas questões, destaco o aspecto teórico-metodológico, ou melhor, o debate teórico-metodológico como proposta de investigação.

### **A pesquisa em educação e o debate teórico-metodológico**

Em se tratando de questão teórico-metodológica, vale ressaltar que metodologia ou metodologias não são ou estão desvinculadas de teorias, pois “o nível teórico e metodológico são níveis de amplitude da abordagem epistemológica” (Gamboa, 2002, p. 53).<sup>5</sup>

É notório dizer que no campo da educação tem sido apontada a crítica sobre a ausência da contribuição teórico-metodológica na pesquisa em educação. “Um dos aspectos que chama a atenção é o de ‘recuo de teoria’ na área da educação, mas também nas demais ciências humanas e sociais” (Kuenzer e Moraes, 2005, p. 1352). O que significa afirmar que o espaço teórico cede lugar para a maneira pragmática de se fazer pesquisa em educação, uma maneira ligada ao “saber fazer”.

É importante apontar que Deveschi e Trevisan (2010) nos apresentam autores que atentam para a necessidade de ampliação do leque de perspectivas de tratamento do objeto educacional, como Flickinger (1998) que afirma que falta, à educação, um consenso em torno de um paradigma epistemológico. Por seu turno, Mazzotti e Oliveira (2000) dizem que se trata de uma debandada epistemológica e Charlot (2006) entende que a educação vive uma crise de identidade.

Assim, “já que em um mundo cada vez mais complexo teorizar é um imperativo da prática” (Duayer *et al*, 2003 *apud* Kuenzer e Moraes, 2005, p. 1353), a questão do espaço

---

<sup>5</sup> Os outros níveis citados por Gamboa (2002, p. 53-54), são: técnico-instrumental, epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos.

teórico na pesquisa educacional pode ser substituída ou tolhida quando se resume ao simples levantamento de dados, descrições cotidianas do espaço escolar, ou quando possui por objetivo qualquer princípio como relevante, sem estabelecer um estatuto epistemológico bem definido. Nesse sentido, “realizar esse movimento exige rigor teórico e clareza epistemológica, sem o que não se avança para além de caóticas e precárias apreensões de fragmentos da realidade” (Kuenzer e Moraes, 2005, p. 1353).

Sendo assim, a realidade não é fragmentada, e sim totalizante, em suas estruturas e mecanismos. Penso que para além da formação de um estatuto próprio bem definido há um ponto nodal sobre o significado do que venha a ser realidade. Compreender o significado de realidade é reconhecer que não se pode conhecê-la, ou seja, é dizer acerca de produção de conhecimento em que não parte de fragmentos da realidade.

A crítica que afirma “que no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo” (Kuenzer e Moraes, 2005, p.1354), me impulsiona a ressaltar a importância da investigação que trate de tal universo, ainda que, particularmente, do debate teórico-metodológico.

Por fim, perante essa indicação da ausência do debate teórico-metodológico na pesquisa em educação, Cardoso (1976), sem tratar do debate sobre a prática investigativa no campo da educação, apresenta uma perspectiva centrada no seguinte argumento: “as teorias não são verdades reveladas. São sempre resultado de um trabalho difícil e complexo para conhecer seu objeto” (idem, 1976, p. 66).

Nesse sentido, analisar suas contribuições para a pesquisa em educação torna-se objetivo e desafio, pois para tratarmos acerca da pesquisa em educação, seus significados, contradições e intenções, faz-se necessário, também, compreender o processo de conhecimento do real, da sociedade, da história e da ideologia, como formas de manifestação e de dimensões participantes dessa investigação.

### **Considerações finais**

A pluralidade de pesquisas em educação, muitas vezes, não tem sido acompanhada de um trabalho teórico-conceitual que sustente a natureza de seu objeto de estudo, gerando questionamentos acerca do debate teórico-metodológico. Ainda que a investigação sobre a pesquisa em educação, seu registro histórico, sua consolidação, seus referenciais teórico-

metodológicos, e seus múltiplos aspectos não se traduzam em novidade <sup>6</sup>, está posto o intuito da investigação em que me encontro envolvida: identificar, no pensamento de Miriam Limoeiro Cardoso, as possíveis contribuições sobre o debate teórico-metodológico para a pesquisa em educação, considerando a indagação pertinente a novos elementos que a autora nos apresenta para pensarmos sobre a prática da pesquisa em educação.

---

<sup>6</sup> De acordo com Warde (1990), sobre a literatura de pesquisa em educação no Brasil, são destaques os textos de Gouveia (1970, 1974, 1976) e Cunha (1979), de modo que já se converteram em paradigmas no que tange à análise das condições de realização da pesquisa em educação.

## Referências

- CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. “A pesquisa em educação no Brasil”. São Paulo: *Cad. Pesq.*, n.88, p. 5-17, fev. 1994.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. “O mito do método”. Rio de Janeiro: *Boletim carioca de geografia*, ano XXV, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia do desenvolvimento. Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2. ed., 1978.
- DESLANDES, Suely Ferreira, et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo Luiz. “Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decorrência”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010, p. 148-149.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina. “Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo”. São Paulo: *Cad. Pesq.*, n. 113, jul. 2001, p. 65-81.
- KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. “Temas e tramas na pós-graduação em educação”. Campinas: *Educ. Soc.*, v. 26, n. 93, dez. 2005, p. 1341-1362.
- LENOIR, Yves. “Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino”. Campinas: *Educ.Soc.*, v. 27, n. 97, set./dez. 2006, p. 1299-1325.
- MOREL, Regina Lúcia de Moraes. *Ciência e estado: a política científica no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- NEVES, Rosa Maria Correa das. *A Pedagogia do Laboratório: Um Estudo Sobre a Iniciação de Jovens na Ciência Biomédica*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação, UERJ, agosto de 1998.
- PARECER CFE nº. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. In: Anped, *Revista Brasileira de Educação*. Especial Sobre os 40 anos da Pós-Graduação em Educação, n. 30, set./dez 2005, p. 162-173.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: Finep, 1979.
- VEIGA-NETO, Alfredo. “Michel Foucault e educação: há algo novo sob o sol?”. In: \_\_\_\_\_, *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VIELLE, J. P. “El impacto de la investigación en el campo educacional”. UNESCO, Paris: *Perspectivas* (3), 1981, p. 337-352.
- WARDE, Miriam Jorge. “O papel na pesquisa na pós-graduação em educação”. São Paulo: *Cad. Pesq.*, n.73, 1990, p.65-75.

**Resumo:** A presente investigação é parte de uma escrita mais ampla, em desenvolvimento, e tem como objeto de estudo a pesquisa em educação. Quando se trata de fazer pesquisa no campo da educação, pode-se perguntar: existe um debate teórico-metodológico sobre a prática investigativa? Gatti (2001), Kuenzer e Moraes (2005), dentre outros, afirmam a ausência desse debate. Sendo assim, que autor poderia contribuir para tal discussão? Destaco a contribuição, no campo da Sociologia, especificamente, a análise de Cardoso (1976, 1978, 1990). Trata-se, portanto, de uma pesquisa teórico-conceitual que está sendo desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Pesquisa em educação; Teoria e metodologia; Prática investigativa; Objeto construído.

**Abstract:** This investigation is part of a wider written in development, and has as its object of study the research in education. When it comes to doing research in the field of education, one can ask: Is there a theoretical and methodological discussion about the practice investigative? Gatti (2001), Kuenzer e Moraes (2005), among others, say the absence of this discussion. So that the author might contribute to this discussion? highlight the contribution in the field of sociology, specifically, the analysis of Cardoso (1976, 1978, 1990). It is therefore a theoretical and conceptual research that is being developed through the literature search.

**Keywords:** Research in education; Theory and methodology; Research practice; Constructed object.

Recebido em: 08/03/2012

Aceito em: 14/03/2012